

Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente

AITANA MARTOS GARCÍA* | ALBERTO MARTOS GARCÍA**

En este texto se examinan las analogías concernientes a la lectura a partir del papel central de las creencias, opiniones y representaciones acerca de la educación, y en particular, de las didácticas de determinadas materias en la formación del docente. A través de diferentes símbolos y constructos se revisan las representaciones subyacentes, se pone en valor su uso heurístico, así como las derivaciones e implicaciones de las mismas, y se aportan criterios y caminos posibles para la praxis docente. En particular, se examinan las representaciones de la lectura como gema y como metabolismo, y las del lector (post)moderno como *cyborg*, subrayándose la necesidad de plantear la lectura inclusiva y de facilitar lectores “omnívoros”. Por último, se utiliza la metáfora del “vuelo del vampiro” por ser una imagen del potencial de sentido que cada acto de lectura provoca en cada lector, del mismo modo que la “quema de libros” es un símbolo plástico de las actitudes compulsivas.

In this text we examine analogies related to reading from the central role of beliefs, opinions, and representations concerning education, and in particular the didactics of certain subjects in teacher training. Through different symbols and constructs we review the underlying representations; assess their heuristic use, as well as their derivations and implications; and propose criteria and possible approaches for teaching praxis. In particular, we examine the representations of reading as gem and as metabolism, and those of the (post)modern reader as cyborg, underscoring the need to foster inclusive reading and facilitate “omnivorous” readers. Finally, we use the metaphor of the “flight of the vampire,” as an image of the potential for meaning that each act of reading instills in each reader, in the same way as “burning books” is a plastic symbol of compulsive attitudes.

Palabras clave

Lectura
Analogías
Modernidad líquida
Heurística
Inclusión
Omnivorismo cultural
Tuning

Keywords

Reading
Analogies
Liquid modernity
Heuristics
Inclusion
Cultural omnivorism
Tuning

Recepción: 20 de enero de 2016 | Aceptación: 28 de abril de 2016

* Profesora ayudante doctora en la Universidad de Almería (España). Doctora por la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: cultura del agua, educación lectora y bibliotecas. Publicaciones recientes: (2016), “Las leyendas de tesoros como hipertextos de prácticas de cibercultura y sus posibilidades didácticas”, *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 31, en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum25/00index.htm>; (2016), “Imaginarios clásicos y nuevas lecturas de las leyendas de tesoros”, *Opción*, vol. 31, núm. 78, pp. 184-202. CE: aitmartos@gmail.com

** Profesor contratado doctor en la Universidad de Extremadura (España). Doctor por la Universidad de Extremadura (España). Líneas de investigación: literatura fantástica, TIC y lectura y escritura académica. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con A. Martos García), “Etiología y hermenéutica del motivo folclórico y el proverbio clásico. Tesoro de duendes”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 12, núm. 27, pp. 213-235; (2015), “Na-vegant per materials de lectures múltiples: Pearltrees com a model de pràctica inclusiva”, *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, núm. 59, pp. 11-23. CE: aemargar@gmail.com

INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL Y EL PAPEL DE LAS ANALOGÍAS. LA LECTURA COMO GEMA

Las (pre)concepciones y representaciones sobre la lectura y los lectores siempre deben contextualizarse. El panorama actual descrito por Bauman (2002; 2005) sobre los retos de la modernidad líquida en la educación pone el énfasis sobre conceptos tales como la impaciencia, la saturación de información o la volatilidad de los métodos contenidos. A estos factores del entorno educativo hay que añadir otros elementos del clima cultural que vivimos desde hace algo más de una década: fragmentación, posmodernidad, convergencia de medios y participación (Jenkins, 2008). Todo ello conforma un “magma” de creaciones y significaciones (Castoriadis, 1999) en el que las culturas mediáticas y las creaciones populares interaccionan y crean nuevas corrientes culturales. En los próximos diez años cabe esperar una explosión de ámbitos tales como las redes sociales o los nuevos “artefactos” educomunicativos (Sánchez y Liberal, 2011), que sin duda superarán los actuales formatos de móviles, tabletas o portátiles. Sea cual fuere la evolución, lo cierto es que la brecha digital no será fácil de superar, y que las competencias puramente técnicas sobre dichos aparatos o tecnologías tampoco garantizan que se produzca una auténtica competencia cultural (Hayes, 2014), apoyada en niveles mensurables de lectura crítica (Cassany, 2006), actitud de empoderamiento o de otras habilidades que definirían el perfil de un ciudadano con capacidad crítica.

Debemos a Bauman (2005) la analogía de la modernidad líquida, imagen que ha sido adaptada a los temas de estudio textual por Aguirre (2010) y Martos Núñez (2006). El profesor Aguirre relaciona específicamente literatura e Internet con el concepto de fluido, como una comunicación o circulación sin barreras, horizontal, que fluye y que contradice los conceptos tradicionales que ahormaban la

lectura a un único espacio —la biblioteca—, a un único soporte —el libro— o a una modalidad preferente —la lectura individual silenciosa—. De hecho, ya es común oír hablar de Internet como un océano de información.

Otras analogías brillantes han surgido en la teorización y didáctica de la lengua y la literatura resumidas por Martos Núñez (2007): la lengua como un mercado de palabras (Zaragoza, 1987), que permite el intercambio o “trueque”; o bien otras propuestas similares, como los sintagmas o estructuras de frases representadas como un sistema de trenes; e incluso la visualización de la gramática como un gran hangar de aviones. También en lo concerniente a otras representaciones, como la visión del desarrollo del lenguaje a modo de los procesos de los cristales (para ilustrar que la adquisición del lenguaje es innata) o bien la idea del lenguaje como llama o fuego (Piattelli-Palmarini, 1989), imágenes que posteriormente fueron utilizadas en la controversia teórica entre Piaget y Chomsky. Más específicamente, debemos a Moreno (2005) el estudio de las analogías y metáforas relativas a la lectura, algunas tan conocidas como la del viaje.

En todo caso, indagar las analogías en relación a todos estos aspectos no solamente constituye un acercamiento metafórico sino también heurístico; con estas imágenes iluminamos los procesos involucrados en la lectura y por ello mismo son de gran utilidad, de cara a aspectos de la formación docente como la educación lectora y, en particular, la educación literaria. En este sentido, Handal (2010) subraya el papel de la educación como un medio de canalizar las fuerzas latentes en el ser humano, con apoyo en las teorías educativas del bahaísmo (Handal, 2010). Todo ello converge, según Gardner (1998), con la aproximación de la teoría de las inteligencias múltiples. Los talentos individuales son esas “gemas internas” que preconiza el bahaísmo, y esto coincide a su vez con la filosofía del libro de Ende *La historia interminable*, quien afirmó en una entrevista (Rambures, 1984) que

cuando uno se fija un objetivo, el mejor medio para alcanzarlo es tomar siempre el camino opuesto. Así, Dante, en su *Divina comedia*, comienza pasando por el infierno, de tal modo que para encontrar la realidad hace falta una tarea semejante a darle la espalda y pasar por lo fantástico. Tal sería el recorrido que lleva a cabo el héroe de *La historia interminable*.

En el fondo, lo que buscan tanto el bahaísmo como estas obras de la literatura infantil es recorrer un camino iniciático que empieza siempre por un tramo de iluminación, y aquí es donde las analogías resultan de ayuda. El episodio de la *Mina de las imágenes* es emblemático pues coloca a Bastián ante la tarea de encontrar en la oscuridad de la mina (es decir, la confusión de la vida) sus auténticos sueños. En la mina hay imágenes misteriosas, banales, siniestras, divertidas... pero sólo unas pocas son verdaderas, las que Bastián debe "re-cordar" en el sentido etimológico, es decir, traer a su corazón.

En resumen, Handal (2007) destaca cómo estas representaciones más o menos sutiles, inherentes a los distintos paradigmas psico-pedagógicos (por ejemplo, la idea del conductismo de los procesos de aprendizaje como una suerte de mecanismos o engranajes), limitan nuestra visión y olvidan, por ejemplo, la unidad espiritual del ser humano, o lo que podríamos llamar el sentido holístico y único del saber. Éste estaría representado en esa imagen de la "gema" oculta, que es, por lo demás, una imagen recurrente en los místicos; el diamante o rubí, por ejemplo, o bien la imagen de los castillos concéntricos del alma que vemos en común entre Santa Teresa y el Islam (López-Baralt, 2001). De aquí se deduce que los itinerarios de lectura son como los mapas del tesoro, pero estos tesoros no son una suma de dinero, ni un cofre de monedas de oro o un cetro o un talismán poderoso.

La lectura sería, pues, como el hilo de Ariadna que se desenrolla para llegar al centro del laberinto, que es el tesoro mismo, y que está custodiado siempre por nuestros

fantasmas y pesadillas. Queremos realzar con esto que ningún camino es seguro del todo, ninguna verdad es evidente o diáfana; todo debe ser pasado por la experiencia, construido y repensado, como preconizan los cognitivistas y el propio método científico. La lectura escolar, el canon literario explicado o la filosofía en la escuela tratan de allanar ese camino con simplificaciones y reducciones que tienden a omitir esta parte de "escarbar en la mina de las imágenes". La cartografía del conocimiento es, pues, como los mapas del tesoro; y el profesor, como los oráculos antiguos, dan indicaciones, pistas o claves para localizar las "gemas" del saber. Pero lo importante es que no hay un camino lineal o simple, sino que más bien hay un descubrimiento del camino como un itinerario hodológico (Lewin, 2013), que se delimita desde una intención meditada, como se hacía en las peregrinaciones. Curiosamente, los círculos de estudio que cultiva el bahaísmo se parecen en su funcionamiento a las actuales comunidades de aprendizaje que practican la lectura dialógica (Aguilar, 2010).

LA LECTURA COMO METABOLISMO

En otro plano aparentemente menos espiritual, hay un grupo de imágenes también muy poderosas, didácticamente hablando, que relacionan el comer y beber con la lectura. El metabolismo se describe como un proceso fisiológico de asimilación de alimentos, pero es indudable que muchas fraseologías habituales revelan esta misma analogía de fondo. Por ejemplo, para muchos docentes educar en la lectura es:

- gusto lector, gusto literario
- devorar un libro, leer un libro con voracidad
- hábito lector, apetito lector...

Algo similar ocurre respecto a la relación entre leer y beber. El visionario y disidente

Bukowski (2013: 54) escribía en un poema: “siendo muchacho dividí en partes iguales el tiempo / entre los bares y las bibliotecas” y, más adelante: “si tenía un libro o un trago entonces no pensaba demasiado en otras cosas / los tontos crean su propio paraíso”. Mordacidad que esconde una gran verdad: separar lo material y lo espiritual, lo instintivo y lo intelectual, y todas las otras topografías de Bajtin (1974) en relación a arriba/abajo, superior/inferior, es un modo de rebajar la densidad o el espesor de un texto, de “aguarlo”, en suma, para que, como dice Calvino (1992), ya no sirva para lo que es esencial en un clásico: hacernos interrogantes capaces de fascinarnos y subyugarnos una y otra vez, como viene ocurriendo desde hace siglos con *Hamlet*, *D. Quijote* o *La divina comedia*.

La extrapolación de lo antropológico a lo didáctico es también obvia: igual que Lévi-Strauss (1968) explicó el paso cultural de lo crudo a lo cocido, el profesor es quien debe convertir ese texto “crudo” en un texto cocinado, aderezado o condimentado, siempre para hacerlo más atrayente al paladar del lector. Hoy ya nadie duda de que la gastronomía es cultura, por tanto, la manera de preparar un texto ante sus potenciales consumidores es también tarea de una serie de artes, las artes de la lectura, que van desde el entrenamiento puramente retórico al conocimiento de lo que Eco (1997) llama la “encyclopedia cultural del lector”, pues de hecho sabemos que sin adiestramiento retórico y sin conocimiento previo del tema la lectura se hace mucho más dificultosa (Goodman, 2006).

En realidad, los estudios de animación a la lectura y a la escritura siempre son indagaciones encaminadas a cómo “degustar” los textos, esto es, “procesarlos” de la forma más eficiente o motivadora. La lectura, en esta perspectiva didáctica, es un proceso tan complejo y cultural como la gastronomía: un lector paladea o saborea un texto conforme a ciertas pautas o códigos histórico-culturales, es decir, conforme a un bagaje de

conocimientos y experiencias lectoras previas (Mendoza 2001), que le hacen comparar y activar continuamente el intertexto lector. No hay lectores universales como tampoco hay gastronomías universales, sino lectores y lecturas contextualizadas, de modo que cada cultura y época elabora sus propias teorías y prácticas lectoras; esto enfatiza el hecho de que hay muchos modos de “leer bien”, en contextos diversos.

Algunas de las diferentes teorías literarias, como la de la estética de la recepción (Iser, 1987), o la de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998), nos pueden iluminar sobre cómo se forma este “paladar lector”, que evidentemente necesita ser educado. La teoría de la recepción indaga que, más allá del potencial de sentido que todo texto esconde, lo realmente pertinente son las experiencias que se comparten, ya desde muy niño, y que forman un intertexto que en realidad viene a ser un acervo personal y colectivo, más o menos amplio. En otras palabras, un imaginario. Los cuentos clásicos, por ejemplo, serían ficciones prototípicas que enseñan a los niños no sólo a leer, sino también a entender y “armar” el mundo a través de sus esquemas narrativos y del arsenal de valores que proyectan. Y si los imaginarios sociales (Castoriadis, 1999) construyen en buena medida el discurso social, los imaginarios vehiculados por estas ficciones que aparecen en las lecturas escolares —no sólo desde la literatura, sino en textos relativos a la naturaleza, informativos, argumentativos, etc.— dan paso a una imagen del mundo que crea también sus estereotipos, por ejemplo, la divisoria convencional fantasía/realidad. Así, si en un texto aparece una simple alusión a “dragones” u otro tópico de la fantasía, eso valida o invalida la lectura en un sentido u otro, como si la ciencia no pudiera extraer o comunicar nada útil de estos materiales narrativos (Negrete, 2002).

La imaginación sigue siendo un valor duramente cuestionado, tanto en el ámbito estético como en el educativo. Lo cierto es que esta

vida de ensoñación o fantasía sólo se tolera bien si se disfraza de entretenimiento o juego, aunque sepamos que posee funciones cognitivas mucho más amplias. Es conocido que los adolescentes, al hacerse *fans* de una serie o una saga, lo que evidencian a menudo es la necesidad de socializar y reforzar un grupo de “iguales”, más que una afición puramente literaria o artística. Todo ello concuerda con los *nuevos estudios de literacidad* (Barton y Hamilton, 2000) en la medida en que enfatizan el nicho social de la lectura; por eso hemos realizado que la lectura de textos no es un acto aislacionista sino, por su propia naturaleza, una memoria que se comparte (Limiñana, 2008).

En este sentido, el *fandom* o comunidad de *fans* es tributario de la nueva sociedad de la información y la globalización, de la cibercultura que hace converger los lenguajes (Jenkins, 2008) y que ha reemplazado la lectura clásica por una lectura multimodal. Efectivamente, los nuevos modos sensoriales de lectura configuran lo que se ha llamado el *sensorium* audiovisual (Franco, 2009) y se inclinan al exceso y a la saturación de estímulos.

Por otra parte, otras conocidas teorías psicopedagógicas subrayan el papel de la citada teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1998), por tanto, de lo que se trataría es de descubrir y potenciar los talentos individuales. De esta manera, si por un lado damos valor a la comunidad de lectores, a lo que Chartier (1994) llamaría el ambiente letrado que favorece la alfabetización y, por otro lado, valoramos igualmente las inteligencias personales, estamos creando entonces un conjunto de situaciones que ilustrarían a los buenos docentes la generación de entornos y de experiencias lectoras adecuadas, así como la forma de cultivar un talento lector de forma metódica.

En relación a esta metáfora gastronómica de la lectura tenemos algunos textos infantiles como *El increíble niño comelibros* de Jeffers (2006), escritor e ilustrador. El imaginario de la voracidad tiene raíces antiguas (Martos y Martos, 2013a) en un sentido siempre

iniciático, mayéutico. El otro extremo sería el llamado “ayuno de pantallas”, esto es, abstenerse de ciertas prácticas, como proponer a los alumnos que durante un tiempo no usen el ordenador o los móviles. Esto nos lleva a otra temática, que no podemos abordar aquí, referida a lo que con propiedad podríamos llamar “lecturas tóxicas”. Por citar un botón de muestra, el cultivo de la violencia, el sensationalismo, las lecturas que insisten en la invisibilidad de la mujer, el planeta o de minorías desfavorecidas, el *fakelore* como forma de desvirtuar el folklor, en fin, todo un conjunto de lecturas “indigestas” o claramente nocivas, que además vienen no impuestas, pero sí propaladas por el mercado.

LAS LECTURAS NÓMADAS Y EL LECTOR (POS)MODERNO COMO CYBORG

Precisamente el auge de la mercantilización de la cultura, y por tanto, de la lectura, crea un tipo de lecturas nómadas, de modas audiovisuales (Verdú, 2003) que imponen gustos efímeros y cambiantes, erráticos entre las plataformas transmedia (Scolari, 2009). Esto encaja perfectamente con la posmodernidad, con su estética neobarroca y también con la recreación de la *high culture* por las culturas populares, que da paso a lo que se ha llamado la estética *kitsch* (Olalquiaga, 2014). La moda conocida como subcultura gótica (Malpica, 2010) sería un buen ejemplo de todo ello. De hecho, el consumo está generando multitud de prótesis multisensoriales (Martos Núñez y Martos García, 2014), como los ordenadores, tabletas, móviles... artefactos a través de los cuales percibimos la realidad gracias a mil aplicaciones. Por ejemplo, leemos de forma cada vez más visual, con más infografías, animaciones, cartografías, etc., es decir, con lo que se ha dado en llamar mentefactos, o artefactos mentales (Zubiría, 1999).

El lector (pos)moderno vendría a ser, en consecuencia, una especie de *cyborg*, asistido por numerosos *gadgets*, y con permanente

acompañamiento a través de las redes sociales. Tales *gadgets* son como los de los superhéroes *Batman* o *Iron man*: prótesis parciales de este conjunto mayor que los neurocientíficos han llegado a catalogar como mente extensa o exocerebro (Bartra, 2007); dicho de otro modo, nuestros pensamientos y modos de sensibilidad ya están “empaquetados”, de algún modo, “fuera”.

La llamada realidad aumentada es un ejemplo de estos paquetes sensoriales que nos ofrece la cultura digital; se trata de mezclar objetos reales y virtuales con unos *scripts* concretos que nos permiten coordinar objetos en 3D, video, sonido e información de seguimiento de objetos. El objetivo básico es la interactividad: ampliamos nuestra percepción e interactuamos con todos los resortes a nuestra disposición en este nuevo entorno “híbrido”. Esta técnica nos permitirá, por ejemplo, que de las páginas de los libros o de cualquier otro soporte “salgan” maquetas e imágenes en 3D de los mundos o escenarios fabulados.

Así pues, cabe pensar en que es urgente formar ciudadanos polialfabetizados, pero, siguiendo con este concepto del *sensorium* (Idárraga, 2009), atentos a los nuevos modos de lectura, al peligro de los discursos solamente tecnológicos y, en última instancia, atentos también a la necesidad de lecturas críticas que “deconstruyan” esa saturación sensorial que trata de ahormar nuestros modos de percepción, y que vemos como una tendencia que se difunde desde la industria del entretenimiento.

La cultura digital ocupa hoy lo equivalente a la revolución de la imprenta y de toda la cultura tipográfica que promovió una difusión masiva de documentos. Hoy los “artefactos” relacionados con la lectura y la escritura están cambiado de forma rápida la relación con el usuario, a pesar de que el libro impreso, por su ergonomía, sigue ocupando un papel preferente; desde el bolígrafo digital que empiezan a usar los estudiantes a los móviles como aparato multi-función, la cultura digital está suponiendo “otra vuelta

de tuerca” al automatizar tareas, diccionarios o servicios que antaño costaban una gran cantidad de trabajo y de tiempo.

LECTORES OMNÍVOROS

En estos nuevos contextos, y dentro del ámbito de la sociología del consumo, se acuñó la noción de “omnivorismo cultural” (Peterson, 1992), cuya posterior reelaboración ha venido a cuestionar, en cierto modo, las ideas de Bourdieu (1998) en relación a la diferenciación y jerarquización de los estilos de vida según la adquisición de capital cultural; desde la perspectiva de estas nuevas nociones, las ideas de Bourdieu obedecían a un momento en que los hábitos de consumo eran diferentes a los de los ciudadanos actuales de las sociedades de modelo occidental. En efecto, las nuevas élites de estas sociedades se comportan cada vez más como omnívoros sociales, de forma que sus prácticas y estilos de vida no difieren ya tanto del resto de la sociedad, al menos del modo en que las élites ilustradas se diferenciaban de las clases subalternas.

Por citar un caso ilustrativo, Charles Perrault como erudito, frente al vulgo y las tradiciones populares (Soriano, 1975), crea sin embargo el imaginario más influyente de la cultura europea, los cuentos de hadas clásicos, a partir de los cuales se han hecho múltiples versiones distintas. Con todo, hoy una figura así no parece posible, en el sentido de que la “fantasía” ya no forma parte de una moda cortesana impulsada por un círculo reducido del llamado preciosismo (*le cabinet des fées*, Robert, 1982), sino que aparece como una especie de *trending topic*, como un tema de interés transversal que va desde las páginas de los académicos a la literatura más refinada, pasando por la producción industrial que representan, por ejemplo, las factorías de ficción de Hollywood o Disney, más toda la dimensión de videojuegos, *fanfics* o *blogs*, que son precisamente los que Jenkins (2008) considera como síntomas de la nueva cultura. El estudio

de la estratificación social y el consumo cultural (Chan y Goldthorpe, 2007) revelan precisamente que los hábitos se están aproximando. Así, la asistencia a espectáculos como la ópera, la música clásica o la visita a museos (turismo cultural) siguen en horas bajas, de forma que muchas personas catalogadas antes como “cultas” realizan estas prácticas al mismo tiempo que asisten a conciertos de *heavy metal*, consumen cómics y *anime*, o se declaran *fans* de series de alcance universalizado, como *Juego de tronos* o *Mad men*. La cultura como aristocracia o consumo muy selectivo está en sus horas bajas, y ello nos lleva a este concepto del omnivorismo cultural.

Peterson (2005) establece una casuística entre unívoros y omnívoros de la cultura de élite y de la cultura popular, pero esto es solamente aplicable de forma nítida en los extremos, esto es, el individuo de clase alta que tiene gustos “exquisitos” (*highbrow univores*), y el individuo de clase baja que es identificado como ejemplo de mal gusto (*lowbrow univores*). Lo habitual es que las conductas oscilen en una escala de grises, de opciones intermedias. Las modas audiovisuales y todo el mundo de Internet impulsan un interés a menudo superficial por distintas manifestaciones culturales, por ejemplo el *zen*, el *coaching*, el *ecologismo*... Esto lleva a confirmar la segmentación de públicos propia de la era digital, y a su vez propicia el abandono de las lecturas canónicas clásicas, favorecido por esta creciente dispersión de públicos y géneros. Por citar un caso significativo, el reciente éxito del filme *Juegos del hambre* (2012) y de la novela homónima de S. Collins de 2008 ha puesto de moda un tipo de distopía que ha encontrado precisamente un gran eco en un público juvenil femenino.

LA LECTURA COMO TUNEO O CUSTOMIZACIÓN DE TEXTOS

En línea con la modernidad líquida, un aumento de la relativización referida a los gustos, aficiones o *hobbies* se correlaciona con

una mayor segmentación de públicos, cada vez más fragmentados. La *customización* o personalización de mitos y lecturas (“*tuneo*”, en la expresión de Martos, 2006) sería un ejemplo sintomático de todo ello. En cambio, en el ámbito de la alfabetización clásica los estudiantes eran canalizados desde niños a reconocer un canon de lectura como parte de un subsistema cultural (Pozuelo, 2004), que ellos no podían cambiar ni adaptar, sino que estaba configurado básicamente a imagen de los docentes y de los académicos.

Dicho canon era jerárquico y excluyente; primaban ciertos clásicos y hacia invisibles otros muchos géneros, como la ficción de aventuras, el terror, etc. Algo que ya le ocurrió a Julio Verne y a otros visionarios en su época, pero que en el contexto de la sociedad actual ya no era posible mantener, porque la industria del entretenimiento ha usado muchos de estos textos marginalizados por la escuela como “cantera” de sus producciones. Esto ha ido hasta el punto en que los ciudadanos en general han adquirido educación literaria precisamente a través de las versiones cinematográficas de escritores como Poe, Stevenson, Conan Doyle, Salgari, Verne y un amplísimo etcétera. La paradoja es evidente: la llamada subcultura gótica (Malpica, 2010) es un movimiento juvenil de transgresión cuyos referentes de origen son claramente literarios —como el cuento gótico del siglo XVIII—, pero estas fuentes son conocidas y consumidas a través de las mediaciones de sus versiones audiovisuales. Poe es leído realmente desde los cómics, o incluso a partir de sus poemas musicalizados en la versión en *Los Simpsons* y en otros muchos formatos.

Frente a los omnívoros o los unívoros, que por ejemplo están todo el día consumiendo música *pop* como única dieta cultural, también se ha acuñado el neologismo “poquívoros” (*paucivores*, Chan y Goldthorpe, 2007) para describir aquellos que no siendo unívoros ni omnívoros, consumen en todo caso un segmento pequeño de cultura, un conjunto

de hábitos agrupados. Y también estarían los inactivos, que se sientan ante el televisor y renuncian a cualquier práctica cultural.

En definitiva, la cultura actual ya no es un “templo del saber”, sino que, impregnada de una implacable mercantilización, se parece más a un gran bazar (Amigo, 1998), y sus escenarios a un zoco igualmente universalizado, donde la dimensión económica y el *marketing* son esenciales. La generación de productos transmedia ha agravado de algún modo esta problemática, porque de un lado el libro o la lectura clásica han perdido el centro de la creación: ya no son sino un producto más entre varios. Y por otro lado, la ficción ya no se concibe como algo acabado sino como un proceso siempre *in fieri*, de ahí la proliferación de sagas, series y franquicias que siempre están probando el éxito de los mundos narrativos que son presentados al público. La segmentación de la audiencia permite, además, promover todo tipo de propuestas y géneros, desde el *thriller* político (*House of Cards*) a las series de zombies. Todo ello contribuye enormemente al concepto de modernidad líquida, pues las creaciones son también delicuentes, se diluyen en las nuevas modas y tendencias sin que aparezcan como referentes únicos y “sólidos”.

EL VUELO DEL VAMPIRO

Michel Tournier proporciona una maravillosa analogía de la lectura cuando afirma que “el escritor cuando escribe un libro, no ignora que suelta entre la anónima multitud de hombres y mujeres bandadas de alados seres de papel, vampiros secos ávidos de sangre que se desperdigan al azar en busca de lectores” (Tournier, 1989: 10).

Lo que quiere decir es que no puede vivir sin el lector, que “se hincha de su calor y de sus sueños” (1989: 10), lo cual significa que actualiza el potencial de sentido de ese texto en una determinada dirección, y que el conjunto de todas esas interpretaciones que se van decantando en la vida de un texto en la comunidad

forma, precisamente, la recepción de ese texto. Ese es el “vuelo del vampiro”, esa especie de polinización múltiple o de contagio vírico cuyas formas más extremas vemos en las comunidades de *fans*, establecidas precisamente por el diálogo incesante de esos grupos —en el sentido bajtiniano del dialogismo— con un texto convertido ya en canon, como lo era *La Ilíada* para la vida de los griegos.

Es cierto que lo que atrae del vampirismo a los jóvenes actuales es ante todo una moda —la subcultura gótica— cuyas raíces son claramente literarias, pues son procedentes del romanticismo. M. Tournier ya decía que este vuelo del vampiro se hacía al azar, y con ello desautorizaba que un texto tuviera un destinatario, una ruta o una intención única, o más bien unitaria. Ciertos elementos del azar explican precisamente que a veces unos textos tengan una gran huella y otros ninguna, como explica Tournier a propósito del *Werther* de Goethe.

Realmente, esta metáfora es otro ejemplo heurístico de la distorsión de elementos que se produce: no es el texto el que sale o se externaliza del autor, de forma que vuela hacia nosotros y se posa “en nuestra cabeza” comportándose como un vampiro; no, es más bien nuestro afán de comunicarnos y de interpretar el mundo lo que explica nuestra ávida disposición a interesarnos y leer todo aquello que nos ayude en esta tarea. De esta forma, la participación del lector es parte del acto creador, pues en éste no solamente interviene el autor, sino todas las lecturas en potencia que pueden ser realizadas, e incluso las que jamás se harán (Bárcenas 2007).

LA LECTURA COMO COMBUSTIÓN

No puede ser casualidad que la lectura se asocie tantas veces a la quema de libros. Recuérdese lo dicho por Tournier:

Apenas cae sobre el lector, el libro se hincha de su calor y de sus sueños. Florea, alcanza

su plenitud, se vuelve, en fin, lo que es: un prolífico mundo imaginario donde se mezclan —como en el rostro de un niño las facciones de su padre y de su madre— las intenciones del autor y los fantasmas de quien lo lee (1989: 10).

Un texto lleno de fantasmas y de pesadillas para su receptor lleva, así pues, al impulso de su destrucción, de su combustión fruto de la intolerancia, de la propia hipertrofia del sistema o biblioclasmo (Rodríguez, 1997). La quema de libros es un acto, o apoteosis, cercano en cierto modo a los devoradores de libros. No olvidemos por ejemplo la figura de San Pablo: los biblioclastas o los censores que hacen el expurgo en *El Quijote* son también, en cierto modo, “fans” de esos mismos libros o géneros.

Esto no quiere decir que no haya motivos para rechazar textos —recuérdese lo dicho antes de las lecturas tóxicas—. Pero estas prácticas que pretenden conjurar al vampiro destructor que en apariencia lleva dentro un determinado libro, en realidad es una muestra más de lector obsesivo-compulsivo, capaz de los mayores sacrificios y de los mayores agravios si se sacan afuera los conflictos que hay, no en los libros, sino más bien en su comunidad receptora. Porque, como dice Manuel Rivas (2010) en el expresivo título de su novela, *Los libros arden mal*, y son, de algún modo, incombustibles.

COROLARIOS DE ESTAS ANALOGÍAS PARA LA DIDÁCTICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La tendencia barroca de la posmodernidad se visualiza perfectamente en un centro comercial como ejemplo de abigarramiento y de futilidad de los usos y los consumos. Como los valores de la bolsa, la volatilidad es el signo de la educación y la cultura en la era de la modernidad líquida. Sin embargo, la lectura y la escritura siguen siendo un instrumento

básico de (de)construir el mundo y sus preconcepciones o estereotipos, y por tanto, de promover una literacidad crítica y abierta.

Al acercar la lectura a la comida y la bebida relativizamos una cultura elitista que separaba lo material de lo espiritual, lo superior y lo inferior (Bajtin, 1974), y añadimos el elemento emocional necesario para la educación de bienestar, humor, etc. De hecho, las libreras-café son un ejemplo nuevo de emprendimiento en muchas ciudades.

Los conceptos de inclusión social y cultural (Blanco, 2006), junto con otras ideas conexas, como la inclusión digital, suponen una nueva manera de concebir la cultura y de integrar en ellas actuaciones más eficientes sobre el entorno y el propio patrimonio y memoria cultural, de forma que aumenten el empoderamiento y la autoconciencia de las comunidades. Al poner en valor la participación y la colaboración, las expresiones culturales marginales o periféricas adquieren ahora protagonismo, porque forman parte de ese panorama plural que se quiere destacar. Lo mismo ocurre, en concreto, con la cultura escrita, que se expresa en multitud de situaciones, contextos y formas, y no sólo en los que han sido acuñados por la cultura académica tradicional —es decir, el canon o las prácticas culturales socialmente prestigiadas (Barton y Hamilton, 2000)— sino también a propósito de otras prácticas vernáculas, por usar la terminología de los citados “nuevos estudios de literacidad”.

La diferencia con la literatura o el arte clásicos, entendidos para ser contemplados o disfrutados a distancia, es lo que se ha llamado la dimensión “ostensiva”: ahora son manifestaciones para ser “jugadas”, interpretadas, dramatizadas, como en un juego de rol o un videojuego. Se trata de una lectura y una escritura performativas, propias de las culturas juveniles (Reguillo, 2004), que persiguen ciertos comportamientos y que entienden, como en el teatro primitivo, que el arte es un ritual, una “concelebración”. La afinidad de todo esto con el carnaval es evidente, pero ya no se

trata del carnaval clásico que analizara Bajtin (1974); la plaza pública de la Edad Media es ahora el mundo entero, el “aula sin muros” de McLuhan (1974), y las transgresiones, provocaciones o códigos invertidos ahora se dirigen no a una sola ideología dominante (la Iglesia medieval, por ejemplo) sino a un conjunto de poderes y expresiones, es decir, participan de la fragmentación propia de nuestra cultura.

Los jóvenes, a través de prácticas como el *fanfiction*, los juegos de rol o las redes sociales, evidencian un tipo de lectura y escritura que ya no se resigna a estar “frente al texto”, sino “en” o “dentro” del texto; de ahí que Martos García (2008) hable de “con-fabulación”, en el doble sentido de fabulación colaborativa y de confabulación como conspiración, como identidad de grupo que se quiere contraponer al mundo adulto.

El corolario de todo esto es que estamos ante una cultura híbrida y mercantilizada, algo así como una gran superficie de productos y servicios, donde lo más importante es, claro, educar al consumidor a que adquiera sus propios gustos y criterios. Por tanto, el profesor, como mediador de lectura, tiene un gran papel en el “metabolismo” de la lectura.

El omnivorismo cultural

El concepto de omnivorismo cultural debe llevar a otros de gran interés en el aula: un currículo integral de lecturas (García Rivera, 2004), esto es, inclusivo, que incorpore diferentes estratos (la literatura escrita, es decir, los clásicos, la literatura tradicional, la cibercultura...) y, específicamente, una actitud constructiva de “conciliar” dichas culturas, de reconocer, al modo de Cervantes o Rabelais (Bajtin, 1974), que conciliar significa, en este caso, llegar a ser una especie de “anfibio” cultural” (Möller, 2000). Es decir, poder ser lo mismo un fanático de lo digital que leer libros impresos. De hecho, los profesores también somos “anfibios culturales”, en el sentido de que nos encontramos a mitad de camino entre dos espacios de cultura, entre dos semiosferas (Lotman y

Navarro, 2000), y eso es importante porque el diálogo bajtiniano entre las culturas que encarnan distintas generaciones es “iluminador”; de hecho, “revisitar” la mitología clásica desde los mitos juveniles, los superhéroes o el universo marveliano ofrece al profesor multitud de instrumentos y claves.

Igualmente, el concepto de *gourmet* al que debe aspirar toda educación estética tiene que pasar por eso precisamente, por probar diferentes experiencias, desde las más simples, toscas o incluso grotescas (si nos referimos a los zombies antes mencionados), sin contradicción con el disfrute de otras creaciones supuestamente más refinadas o complejas (Kafka, Proust...).

Una lectura crítica es hoy combatir los estereotipos, las lecturas “tóxicas”, las manipulaciones, y ser capaz, por tanto, de deconstruir textos dominantes en nuestra cultura, como lo está siendo, por ejemplo, el discurso del culto a la violencia que impregna los productos de ficción que diariamente consumen nuestros alumnos. Analizar todos estos elementos, des-piezar los grandes iconos y modas, ahora promovidas desde Internet, es tarea de la llamada literacidad crítica. Esto no debe llevar a una confrontación inútil entre la concepción clásica de la cultura y las nuevas formas culturales, entre la cultura letrada y la cibercultura, ya que éstas deben convertirse en aliadas gracias a la acción inteligente y consorciada de grupos y comunidades. Como bien indica Sawyer (2011), la innovación no vendrá de genialidades aisladas sino de aplicar “pequeños y constantes cambios” (García Rivera, 2013); por ejemplo, esa tarea cotidiana que propugna Dennet (1995) de “aprender a desaprender”, y que encuentra en la escuela su marco ideal.

Mirar y repensar estos nuevos escenarios y prácticas culturales puede ayudarnos en esta tarea, para la cual se requiere una síntesis audaz: revalorizar cognitivamente la cultura digital y mediática en que estamos inmersos, para que no sea simplemente un contenedor

de entretenimiento inducido, y a la vez actualizar la cultura letrada, creando pasarelas y caminos de comunicación entre ellas. El trabajo crítico pasa por reconocer que estos textos alternativos de la cultura juvenil, en la actualidad, se presentan como antitextos, y sus escenarios, como anti-ambientes, es decir, tienen una carga contestataria que podemos aprovechar con fines educativos; no se trata de dejarlos sólo en una “pose”, como ocurre con la subcultura gótica, sino de contribuir a una renovación constante. Por poner dos ejemplos: las tertulias dialógicas y los talleres de escritura creativa serían prácticas en esta dirección. Todo ello, por cierto, en clara convergencia hacia tendencias de vanguardia en la novela “culto”, como la autoficción.

Necesitamos, pues, reformular todos estos conceptos apelando a una resiliencia educativa (Garrido y Sotelo, 2005), hasta el punto de que la desescolarización (Illich, 1985) hoy debe ser vista como una forma de repensar la escuela para que sirva de contrapeso a todas esas fuerzas “disolventes” de la modernidad. Tiene que luchar contra el relativismo absoluto, tiene que promover valores positivos, tiene que fomentar ciudadanos omnívoros o, al menos, no de lecturas “únicas”, lo cual significa generar ambientes favorables a la lectura y a la escritura, en tanto que instrumentos catalizadores de éxito educativo y social. Esta visión holística supera lo que podría entenderse como una perspectiva curricular. La lectura y la escritura, en el sentido amplio que venimos preconizando, debe ser transversal e impregnar la vida misma de un centro educativo.

Peterson relaciona el omnivorismo cultural con la amplitud del gusto y el nivel del gasto (Peterson y Rossman, 2007); su corolario es evidente: tras las etiquetas como antiguo, moderno, *folk* o *pop*, hay un amplio muestreo de prácticas que el profesor debe ayudar a los jóvenes a resignificar. De modo análogo, incrementar el gasto en implementar medios que favorezcan la difusión cultural es indispensable; en el caso nuestro, las bibliotecas y

mediatecas, acompañadas, claro, de personal y de medios de dinamización.

Por otro lado, el omnivorismo cultural, que tiene una dimensión en principio positiva, también puede acarrear actitudes no tan deseables, como la de una cierta voracidad cultural, ligada al mismo principio de modernidad líquida, donde todo es objeto de consumo rápido; de hecho, esto se corresponde con el perfil multi-tarea de las nuevas generaciones interactivas (Brinqué y Sádaba, 2009). Sin embargo, la lectura crítica y deconstructiva (Derrida, 2001) requiere un nivel de reflexión y profundidad más bien parecida a una “digestión lenta”, contraria a los excesos de un consumo voraz. Además, como crítica a esta categoría de Peterson se ha dicho que una cosa es el gusto y otra el consumo cultural, y que un individuo puede tener un actitud entusiasta hacia un tipo de productos en particular, y otra puramente de consumo hacia otras.

Obviamente, los matices son variados; hay autores como Lahire (2008) que desautorizan las generalizaciones porque dan más valor a las disonancias o idiosincrasias individuales, lo cual, a su vez, entra en conflicto con uno de los postulados de los nuevos estudios de literacidad (Barton y Hamilton, 2000), que defienden la dimensión social en la creación de los lectores. Lo importante, a nuestro juicio, es el concepto de anfibio cultural (Möller, 2000) que hemos glosado a propósito de Bajtin. Cuando decimos que Cervantes o Bajtin frecuentaban a la vez la cultura popular y la cultura humanista, está claro que lo hacían de distinta manera o con distintas fuentes; sólo hay que oír lo que dice Sancho Panza y lo que dice don Quijote para entender que, detrás de la retórica de cada uno, hay también formas diferentes de categorizar y organizar la realidad. Así, un adolescente *fan* de una serie no cataloga esta ficción del mismo modo que una lectura académica, aunque formalmente las dos narraciones hayan sido construidas según esquemas similares. El uso o la pragmática confieren, pues, sentidos diferentes.

Como diría Eco (1997), el *fan* sobreinterpreta la ficción que es objeto de culto, mientras que para él una lectura escolar es sólo una tarea académica desvinculada de sus intereses personales.

Para los sociólogos, el punto de mira es establecer una tipología del receptor cultural, pero para el educador el problema es más bien instrumentar esta información, este *input*, digamos, de cara a unas adquisiciones que se pretenden conseguir, un *output*. Lo positivo del concepto de omnivorismo cultural es que no deslegitima *a priori* ningún objeto cultural, por llamarlo así, sabiendo que el canon literario es, a fin de cuentas, una construcción y una herencia cultural (Pozuelo, 2004). Partiendo, pues, de eso que llamamos un canon textual amplio —la literatura universal, si nos referimos a la literatura específicamente, y el corpus textual en uso, cuando apuntamos a las competencias comunicativas en general—, lo que se preconiza es que la “dieta lectora” de un estudiante debe pasar por numerosas y diversificadas experiencias de lectura, y eso es lo que ponderamos como lectura inclusiva. También propugnamos por que el papel del profesor o mediador sea el del profesional que es capaz de transformar esos textos “crudos”, sin marcas ni elaboración alguna, en textos “cocidos”, preparados o aderezados de algún modo, por seguir la analogía. Precisamente, como antes hemos recalcado, la noción de “anfibio cultural” permite entender al profesor, más que al alumno, como intermediario, como agente de una convergencia que lleve al encuentro de culturas diferentes, a experimentar lecturas cruzadas y, en última instancia, a compartir espacios, físicos o mentales, de interacción, que es lo que hacen los juegos de rol y otras actividades típicamente juveniles.

Es importante la dimensión social de la lectura, porque no basta con que un alumno sea un “ratón de biblioteca”, un lector (in)formado y experto (Martos García, 2009a) y otro actúe más bien como un iletrado o un lector inactivo. Quizás tenga que ver la locura

de don Quijote con el hecho que no tenga frente lectores de su talla para compartir y relativizar sus propias interpretaciones, es decir, crear una lectura dialógica. Del mismo modo, un lector iletrado, como es el propio Sancho, se activa y se refina en contacto con otro lector más avezado, según se aprecia en la misma obra. La taxonomía de lectores, pues, debería hacerse en función de las propias redes de lectura que han ido construyendo a partir de sus experiencias, y ahí más *items*, más lecturas, no significa necesariamente que sean mejores. Por eso no debemos seguir manteniendo tópicos como el número de lecturas como pauta didáctica. Estudios con enfoques cualitativos, como el de Bahloul (1990) y su trabajo de índole sociológica sobre los “lectores precarios”, cuestionan abiertamente las preconcepciones sobre ellos, que de hecho son la mayoría de los adolescentes. Lo que la juventud evidencia es una nueva axiología y una nueva “mirada” sobre la lectura, que explica esta paradoja en la que en apariencia leen poco, en un entorno inundado y saturado de textos.

Pero igual que la lectura en voz alta suplió en el Renacimiento a la cultura libresca a la hora de transmitir el Quijote por pueblos y plazas, la co-referencia de estas ficciones con las versiones que aparecen en distintos lenguajes está supliendo la consulta a la fuente de origen. Es por ello que, sin haber leído la novela original de Stevenson o de Mary Shelley, todos los adolescentes pueden reconocer el patrón narrativo de *La isla del tesoro* o de *Frankenstein*. Ciento, el hipertexto, un cómic o un *filme* no son clones de la obra literaria, pero sí son una expansión posible de un mundo inventado, en forma múltiple: hiperficción, cine, *anime*, performance, videojuegos... (Gaggi, 1998; Gee, 2004). El creciente peso mayor del lector está quitando cierto “estrellato” a los autores, a los “genios” del canon clásico, para dejarlo en manos del público de recepción, pero eso es inevitable. La estética de la recepción nos ilustra de los vaivenes de la interpretación de una obra en distintas etapas culturales, y

eso forma parte también del valor añadido de una obra o de un clásico, que los estereotipos adelgazan y caricaturizan. Las prácticas de *fan fiction* son otro ejemplo al respecto: los jóvenes escriben lo que les gusta, y siguen componiendo series o sagas de ficción aun cuando la editorial o la productora las hayan clausurado, tal como ocurrió con *Star Trek*.

La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural tienen, pues, sentido en un mundo dominado por lo que Even-Zohar (1990) denomina polisistemas culturales, que van del centro a la periferia, y que entran a menudo en conflicto, es decir, se consideran como marginales manifestaciones que luego, en la práctica, son de gran interés para el alumno. Su equivalente, en la lectura, son las actitudes de comer o devorar libros, como don Quijote, que se entusiasmaba con todo lo que leía y pretendía llevarlo a la práctica al instante, es decir, era un lector entusiasta, compulsivo.

En cambio, la lectura excluyente y el univoro se parecería a esta distopía que Bradbury describió en *Fahrenheit 451*: quemar libros; esto lo podemos utilizar como elemento de reflexión para un plan lector en el aula (Urrego, 2008). En la práctica, la modernidad líquida hace, como en el libro de Cervantes, descatalogar, por así decir, textos que pasan a formar parte de un depósito de libros —llamado a menudo biblioteca—, pero que no son incorporados a la cultura viva de una comunidad. Formar lectores que contrarresten los disolventes de este universo líquido es, como decimos, resignificar y reapropiarse (Martos García, 2009b) de los textos desde una didáctica renovadora.

Resignificar las lecturas

La hermenéutica es importante porque un texto significativo es valioso por su capacidad de hacer preguntas, interrogantes nuevas; es la base de la formulación de Calvino. Hay que rescatar el concepto de Kristeva (1978) de *significancia*, no sólo como producto sino como proceso, es decir, como capacidad del texto de

jugar y producir muchos otros sentidos (1978); eso se aprecia en las sagas y series, cuyo sentido se ramifica hasta el punto de verse en la necesidad de crear nuevos productos (*spin-off*) o de “recargar” la historia (*reboot* ficcional, Martos y Martos, 2013b).

La necesaria tolerancia y apertura hacia otras culturas y discursos no puede obviar que debe haber unos valores y ámbitos de consenso, como son el respeto a la propia identidad o la beligerancia contra la violencia de género, y en general contra toda violencia. Incluir todas las formas de cultura en una gran polifonía es promover una escuela bifronte, que preserva y renueva a la vez su memoria cultural, y que está abierta a su legado y a su futuro. No es una opción táctica más, sino la constatación del postulado del gran maestro Menéndez Pidal (1978): lo que no es tradición es plagio, esto es, lo que no ha sido (re)significado, es un *fake*, un *mash-up* (Dornaleteche y Gil, 2011), un implante, una imitación más dentro del gran bazar de la modernidad líquida. Rechacemos imitaciones, podríamos decir. Pero el problema es que a menudo el estudiante no sabe discernir ni tiene criterio para elegir. El reto está en educar con itinerarios de lectura que sean subyugantes, atrayentes, nuevos, pero a la vez que integren las manifestaciones culturales citadas: lo oral, lo escrito, lo digital, lo transmediático, y que se pueda plasmar en diferentes niveles (Corral, 2005).

En realidad, la hostilidad o escepticismo hacia los libros y la lectura en general no es una práctica nueva, pues existió en el pasado bajo la forma de quemarlos o censurarlos (Rodríguez, 1997), y hoy reviste formas contradictorias. Por un lado, tenemos la tendencia hacia el libro único, o bien hacia formas de pensamiento único (Maciá, 2006) que bajo la globalización pretende troquelar la mente de los alumnos, y que prolifera en manuales, *best-sellers* y textos omnipresentes gracias a un cuidado *marketing*. Por otro lado, tenemos un mercado casi selvático, exuberante, que produce un sinfín de títulos y de puntos de

venta, pero en un contexto a la vez de unas humanidades desacreditadas, de un profesorado poco apreciado y de la creciente sensación de la inanidad de la lectura a la hora de “estar en el mundo”, como diría Heidegger (1993). En otras palabras, abocados a estar en medio de unas lecturas tan invisibles como la carta robada del cuento de Poe —cuyo enigma ya no sirve para crear interrogantes, sino para entretenér o subir audiencias adormecidas—, e inaccesibles —por el precio— o irrelevantes para la mayoría de la comunidad educativa.

Una y otra vez observamos que en realidad es responsabilidad de la escuela formar consumidores en sentido amplio, incluyendo en este caso promover un perfil mínimo que los capacite para apreciar las ficciones y lecturas que van a constituir su entretenimiento como adultos. Hemos visto los matices y correlaciones entre gusto y consumo (Bourdieu, 1998); en el primero, además, hay latente un elemento crítico y personalizado, y en el segundo se da a menudo un automatismo compulsivo. Desautomatizar la propia percepción del lector en sus rutinas, y promover la lectura como itinerarios posibles y en permanente construcción, de “jardines de senderos que se bifurcan”, es una responsabilidad de la escuela inclusiva.

La escuela es, en esta tesitura, el último enclave, o si se quiere seguir usando la analogía “líquida”, el último faro o islote de alfabetización capaz de resistir a este *tsunami* de una posmodernidad líquida. Sin duda, la mercantilización creciente de la cultura y su impacto socioeducativo está haciendo no sólo que la escuela sea el último reducto de este aprendizaje “liberal y dialógico” (Oakeshott, 2009; Bajtin, 1974), sino que se pueda trasladar a ella lo que decía el viejo adagio medieval, “la ciudad hace libres a los hombres” (Cooke, 1988), frente a los movimientos de la última década cuasi de refeudalización y de concentración de poderes, si se observa la ofensiva de las grandes corporaciones y las prácticas abusivas cada vez más cotidianas. Utopías (Sloterdijk, 2003) que, con todo, no podemos abandonar como guía de un trabajo responsable en las aulas, dentro de lo que irónicamente Verdú (2003) ha denominado “capitalismo de ficción”.

En última instancia, todas las analogías examinadas, y las diferentes prácticas o enfoques derivados de ellas, convergen en la necesidad de arbitrar un abanico de diferentes estrategias didácticas para promover la lectura en general, y la lectura con textos literarios en particular (Montoya y Vivas, 2014).

REFERENCIAS

- AGUILAR, Consol (2010), “Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 67, pp. 31-44.
- AGUIRRE, Joaquín (2010), *Hacia una lectura universitaria y otros escritos hermenéuticos*, Madrid, Universidades Lectoras.
- AMIGO, Roberto (1998), “El resplandor de la cultura del bazar”, *Razón y Revolución*, núm. 4, en: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/arteyleliteratura/ryr4Amigo.pdf> (consulta: 27 de abril de 2016).
- BAHLOUL, Joëlle (1990), *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs*, París, Centre Georges Pompidou.
- BAJTIN, Mijail (1974), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona, Barral Editores.
- BÁRCENAS, Ignacio (2007), “Reseña de *Nietzsche en carne y hueso* de Michek Tournier”, *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 12, pp. 153-157.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2004), “La literacidad entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia, y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- BARTRA, Armando (2007), *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- BLANCO, Rosa (2006), "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 59-68.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRINGUÉ, Xavier y Charo Sádaba (2009), *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Barcelona, Ariel / Fundación Telefónica.
- BUKOWSKI, Charles (2013), *Erecciones, eyaculaciones, exhibiciones*, Barcelona, Anagrama.
- CALVINO, Italo (1992), *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.
- CASSANY, Daniel (2006), *Tras las líneas*, Barcelona, Anagrama.
- CASTORIADIS, Cornelius (1999), *L'institution imaginaire de la société*, París, Editions du Seuil, collection Points-Essais.
- CHAN, Tak Wing y John Goldthorpe (2007), "Social Stratification and Cultural Consumption: The visual arts in England", *Poetics*, vol. 35, núm. 2, pp. 168-190.
- CHARTIER, Roger (1994), *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- COOKE, Phil (1988), "Modernity, Postmodernity and the City", *Theory, Culture & Society*, vol. 5, núm. 2-3, pp. 487-489.
- CORRAL, Rose (2005), "Itinerarios de lectura (y escritura)", en Rose Corral (ed.), *Entre ficción y reflexión. Juan José Saer y Ricardo Piglia*, México, El Colegio de México, pp. 193-205.
- DENNET, Daniel (1995), *Darwin's Dangerous Idea*, Nueva York, Simon and Schuster.
- DERRIDA, Jacques (2001), *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- DORNALETECHE Ruiz, Jon y Eva Gil Pons (2011), "Mash-ups, re-cuts y fake trailers: manifestaciones mediáticas del consumidor contemporáneo", ponencia presentada en "Nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea", mayo de 2011, Castellón, Universitat Jaume I, en: https://www.researchgate.net/publication/268484439_Mash-ups_re-cuts_y_fake_trailers_manifestaciones_mediáticas_del_consumidor_contemporáneo (consulta: 16 de marzo de 2016).
- Eco, Umberto (1997), *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ENDE, Michael (2006), *La historia interminable*, Barcelona, Punto de Lectura.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1990), "Polysystem Studies", *Poetics Today*, vol. 11, núm. 1, pp. 11-16.
- FRANCO, Idárraga y Hugo Felipe (2009), *Sensorium e Internet, una aproximación al fenómeno tecnológico desde la obra de Walter Benjamin*, Tesis Doctoral, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- GAGGI, Silvio (1998), *From Text to Hypertext: Decentering the subject in fiction, film, the visual arts, and electronic media*, Pennsylvania, University of Penn Press.
- GARCÍA Rivera, Gloria (2004), "Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos)", *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, núm. 207, pp. 61-70.
- GARCÍA Rivera, Gloria (2013), "Sensorium audiovisual y jóvenes", en Eloy Martos Núñez y Mar Campos Fernández-Figares (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, RIUL/Santillana, pp. 614-617.
- GARDNER, Howard (1998), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GEE, James Paul (2004), *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- GOODMAN, Ken (2006), *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*, Barcelona, Paidós.
- HANDAL, Boris (2007), "The Philosophy of Bahá'í Education", *Religion and Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 48-62.
- HANDAL, Boris (2010), "De la Córdoba mora a los Bahá'ís de Irán", *Cultura y Religión*, vol. 4, núm. 1, pp. 125-137.
- HAYES, Andrea Giráldez (2014), *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial.
- HEIDEGGER, Martin (1993), *Basic Concepts*, Bloomington, Indiana University Press.
- ILLICH, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Joaquín Mortiz/Planeta.
- ISER, Wolfgang (1987), "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en José Mayoral (comp.), *Estética de la recepción*, Madrid, Arco, pp. 215-244.
- JEFFERS, Oliver (2006), *El increíble niño comilibros*, México, Fondo de Cultura Económica.
- JENKINS, Henry (2008), *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- KRISTEVA, Julia (1978), *Semiótica 1*, Madrid, Fundamentos.
- LAHIRE, Bernard (2008), "The Individual and the Mixing of Genres: Cultural dissonance and self-distinction", *Poetics*, vol. 36, núm. 2, pp. 166-188.
- LÉVI-Strauss, Claude (1968), *Mitológicas: lo crudo y lo cocido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEWIN, Kurt (2013), *Principles of Topological Psychology*, Redditch, Read Books Ltd.

- LIMIÑANA Gras, Rosa María (2008), "Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes", *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 35, pp. 39-43.
- LÓPEZ-Baralt, Luce (2001), "Teresa de Jesús y el Islam. El símil de los siete castillos concéntricos del alma", en Pablo Benito y Lorenzo Piera Delgado (coords.), *Mujeres de luz: la mística femenina, lo femenino en la mística*, Madrid, Trotta, pp. 53-76.
- LOTMAN, Iurii Mikhailovich (2000), *La semiosfera*, vol. 3, Valencia, Universitat de València.
- MALPICA, Alejandro García (2010), "Las tribus gólicas", *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social. Disertaciones*, vol. 3, núm. 1, pp. 324-347.
- MARTOS García, Aitana (2009a), "Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en/desde el Quijote", *Ocnos*, núm. 5, pp. 55-68.
- MARTOS García, Alberto (2008), "El poder de la fabulación. Narración colectiva, *fan fiction* y cultura popular", *Espéculo*, núm. 40, en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html (consulta: 6 de abril de 2016).
- MARTOS García, Alberto (2009b). "Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura", *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-37.
- MARTOS Núñez, Eloy (2006), "Tunear los libros: series, *fanfiction*, blogs y otras prácticas emergentes de lectura", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 2, pp. 63-77.
- MARTOS Núñez, Eloy (2007), "Tejidos, fluidos y otras analogías textuales (I)", *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, vol. 34, núm. 5, en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/fluidos.html> (consulta: 19 de marzo de 2016).
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2013a), "Imaginarios del devoramiento en la cultura del agua: dragones, tragantía, tragaldabas y otros espantos", *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 13, pp. 122-143.
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2013b), "La noción de *reboot* ficcional y las nuevas configuraciones cibertextuales", *Documentos Electrónicos y Textualidades Digitales. Nuevos lectores, nuevas lecturas, nuevos géneros*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 247-264.
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2014), "Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 26, núm. 1, pp. 119-135.
- McLUHAN, Marshall (1974), *El aula sin muros*, Barcelona, Laia.
- MENDOZA Fillola, Antonio (2001), *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, vol. 3, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- MENÉNDEZ Pidal, Ramón (1978), *Flor nueva de romances viejos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MÖLLER, Claudia (2000), "Algunas notas sobre la convergencia en el libro I de Gargantúa y Pantagruel de François Rabelais", *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-7.
- MONTOYA, Jessica Angulo y Ana Mercedes Vivas García (2014), "Un abanico de estrategias didácticas para promocionar la lectura con textos literarios", *Legenda*, vol. 18, núm. 18, pp. 169-191.
- MORENO, Víctor (2005), *Metáforas de la lectura*, Madrid, Lengua de Trapo.
- MUÑOZ Garrido, Victoria y Francisco De Pedro Sotelo (2005), "Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social", *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 107-124.
- NEGRENTE, Aquiles (2002), "Science Via Narratives. Communicating science through literary forms." *Ludus Vitalis*, vol. 18, núm. 10, pp. 197-204.
- OAKESHOTT, Michael (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid, Katz.
- OLALQUIAGA, Celeste (2014), "Sagrado kitsch", *Revisita Kaypunku*, vol. 1, pp. 89-105.
- PETERSON, Richard A. (1992), "Understanding Audience Segmentation: From elite and mass to omnivore and univore", *Poetics*, vol. 21, núm. 4, pp. 243-258.
- PETERSON, Richard A. (2005), "Problems in Comparative Research: The example of omnivorousness", *Poetics*, vol. 33, núm. 5, pp. 257-282.
- PETERSON, Richard A. y Gabriel Rossman (2007), "Changing Arts Audiences: Capitalizing on omnivorousness", en Steven Tepper y Bill Ivey (eds.), *Engaging Art: The next great transformation of America's cultural life*, Nueva York, Routledge, pp. 307-342.
- PIATTELLI-Palmarini, Massimo (1989), "Evolution, Selection and Cognition: From 'learning' to parameter setting in biology and in the study of language", *Cognition*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-44.
- POZUELO Yvancos, José María (2004), "I. Lotman y el canon literario", *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, núm. 3, en: <http://journaldatabase.info/journal/issn1696-7356> (consulta: 28 de abril de 2016).
- RAMBURES, José Luis (1984, 22 de abril), "Michael Ende, la realidad de la fantasía", *El País* (edición impresa), Sección de Cultura, p. 47.

- REGUILLO, Rossana (2004), “La performatividad de las culturas juveniles”, *Estudios de Juventud*, vol. 64, núm. 04, pp. 49-56.
- RIVAS, Manuel (2010), *Los libros arden mal*, Madrid, Penguin Random House Grupo Editorial España.
- ROBERT, Raymond (1982), *Le conte de fées littéraire en France: de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- RODRÍGUEZ de la Flor Adámez, Fernando (1997), *Biblioclasmo: por una práctica crítica de la lecto-escritura*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- SÁNCHEZ, Javier Sierra y Sheila Liberal Ormaechea, (2011), *Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla*, Madrid, Fragua.
- SAWYER, Keith (2011), *Explaining Creativity: The science of human innovation*, Oxford, Oxford University Press.
- SCOLARI, Carlos Alberto (2009), “Transmedia Storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production”, *International Journal of Communication*, vol. 27, núm. 3, pp. 586-606.
- SLOTERDIJK, Peter (2003), *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- SORIANO, Marc (1975), *Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares*, Madrid, Siglo XXI.
- TOURNIER, Michel (1989), “El vuelo del vampiro”, *Letra Internacional*, núm. 13, pp. 49-54.
- VERDÚ, Vicente (2003), *La vida en el capitalismo de ficción*, Barcelona, Anagrama.
- ZARAGOZA, Vicente (1987), *La gramática hecha poesía*, Madrid, Popular.
- ZUBIRÍA Samper, Miguel (1999), *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I*, Santa Fe de Bogotá, Fundación Alberto Merani.